

# Remediëring geremedieerd. Meervoudige geletterdheid als hoeksteen van een krachtig, hedendaags en sociaal inclusief hogeschooltaalbeleid.

Jeroen Lievens is docent Communicatie en Engels aan de Katholieke Hogeschool Limburg.

## Inhoudstafel

1 Inleiding.....	2
2 Meervoudige geletterdheid .....	3
2.1 Multiculturele geletterdheid .....	4
2.2 Multimediale geletterdheid.....	5
3 Didactisch model.....	6
3.1 Een repertoire van authentieke taalervaringen .....	6
3.2 Metatalige inzichten .....	8
3.3 Kritische analyse .....	8
3.4 Reflectieve praktijk .....	9
4 Taalactie! Een concrete toepassing .....	9
5 Voordelen en valkuilen .....	11
6 Besluit.....	13
Bibliografische verwijzingen .....	13
Eindnoten.....	14

## Samenvatting

Veel hogescholen hanteren een diagnostisch-remediaal model van taalbeleid: een – grotendeels linguïstische – instaptoets stelt de tekorten vast, die dan geremedieerd worden in aparte steunklassen. Maar je kan je heel wat vragen stellen bij deze aanpak. Vormen ontmengde taalklassen wel een geschikte manier om sociale diversiteit te promoten? Bieden de remediale steunklassen een voldoende krachtige en stimulerende leeromgeving? Is de linguïstische invalshoek nog aangepast aan de complexe, sociolinguïstische en tekstuele realiteiten van een maatschappij gekenmerkt door mediatisering, digitalisering en globalisering? Dit artikel voert aan dat de notie “Multiliteracies” of “meervoudige geletterdheid” interessante perspectieven biedt op krachtigere, meer sociaal inclusieve en hedendaagse vormen van taalonderwijs en -beleid. Het didactisch concept van “Multiliteracies” wordt nader toegelicht en een concrete toepassing wordt uitgewerkt.

# 1 Inleiding

Eén van de grootste uitdagingen waar elk taalbeleid – en dus ook een hogeschooltaalbeleid – voor staat is de lerende de kloof te helpen dichten tussen de schooltaal en de taalvariëteiten die hij buiten de school hanteert. Een gebrek aan schooltalige competenties hypothekeert immers zijn schoolsucces, en bij uitbreiding, zijn professionele toekomst. De praktijk toont aan dat de gevoelde noodzaak om lerenden aan de nodige schooltalige competenties te helpen het taalbeleid vaak richting een diagnostisch-remediaal model stuwt: een instaptoets stelt de tekorten vast, die dan geremedieerd worden met gerichte, extracurriculaire bijscholingen of monitoraten – soms voorafgaandelijk aan de opleiding (“voor de poort”), soms ernaast.

**Opmerking [j11]:** Het diagnostisch-remediaal model

Ongetwijfeld heeft een aantal studenten baat bij deze extracurriculaire activiteiten, maar geldt dat voor alle studenten? Het lijkt een zinvolle oefening om een aantal sociale implicaties van het diagnostisch-remediaal model van naderbij te bekijken. Daar geeft het vocabularium van het model alvast aanleiding toe: “remediëren” veronderstelt een “tekort” of “gebrek” bij een bepaalde groep van lerenden, die zich zo achtergesteld weet ten opzichte van een “normatieve” groep. In de praktijk komt het erop neer dat taalzwakke lerenden, waaronder veel allochtonen, als substandaard worden gediagnosticeerd op basis van een – veelal sterk linguïstische – instaptoets en vervolgens gesegregeerd van de normgroep om extracurriculaire steunklassen te volgen. Het gevaar bestaat dat voor de taalzwakke lerende de negatieve diagnose de goede bedoelingen van de remediëring overschaduwet. Vooral de taalzwakke allochtone student kan in de diagnose een sociocultureel oordeel lezen, en in de ontmengde taalklas zelfs een symbolische uitsluiting uit de maatschappelijke normgroep.

**Opmerking [j12]:** Sociale implicaties

Ook vanuit didactisch oogpunt roept het diagnostisch-remediaal model heel wat vragen op. Onder anderen Kris Van den Branden en Nora Bogaert – beiden van het Centrum voor Taal en Onderwijs – tonen zich geen voorstanders. Van den Branden wijst op het gevaar van niveauperlagering in de remediale steunklas, of de neiging om betekenisvolle competenties op te delen in betekenisloze deelaspecten (Van den Branden 2010). Bogaert (2009) somt volgende nadelen op:

**Opmerking [j13]:** Didactische vragen

- de steunlessen bieden enkel *meer van hetzelfde*: waarom zou een remediale steunklas slagen waar jaren van regulier onderwijs hebben gefaald?
- remediëren is *a never ending story*, want als de didactiek niet verandert, verandert ook de instroom niet;
- door te focussen op de tekorten, ondermijnt je het *zelfbeeld* van de lerende;
- het zijn niet enkel linguïstische problemen, maar ook (daarmee verknoopte) *psychologische, culturele* en *sociale* aspecten die het leren belemmeren;
- omdat de cognitief-academische taalcompetenties erg weinig toepassing vinden buiten de schoolcontext, is de verwerving voor *alle lerenden* een lastig karwei, en niet enkel voor de taalzwakke lerende.

Bovendien koppelt Bogaerts scherpe analyse het diagnostisch-remediaal model van taalbeleid aan het kennisoverdrachtsmodel van onderwijs: de typisch schoolse vormen van kennisoverdracht maken gebruik van net die abstraherende en complexe schooltalige termen en structuren die een remediale steunklas moet bijbrengen. Meteen stelt Bogaert zich de cruciale vraag of we niet het pedagogisch model moeten aanpassen aan de lerenden, in plaats van omgekeerd: doel is immers “niet de leerling aanpassen aan de school, maar de school beter afstemmen op de leerlingen”. Door weloverwogen didactische keuzes te maken, kunnen we “kansen scheppen op inzichtelijk, diepgaand en duurzaam leren voor alle leerlingen” – ook, of precies zonder extracurriculaire taalremediëring.

Dan is de vraag natuurlijk: welke vorm kan deze nieuwe didactiek aannemen? Welke principes **zijn** leidend? Bogaert stelt dat succesvolle taalverwerving op school niet anders kan en mag verlopen dan “natuurlijke” taalverwerving. Dat wil concreet zeggen dat taal – breed opgevat als woorden, zinnen, en “teksten” (genres, scenario’s, structuren...) – best aangebracht wordt vanuit authentieke situaties waarin lerenden de feitelijke behoefte aan taal zelf aanvoelen, waarin de communicatieve context de betekenis van nieuwe taal mee structureert en inzichtelijk maakt, en waarin de lerende ruim interageert met de andere lerenden, en met de begeleider. Daar voegen we nog aan toe dat de opzet best “sociaalinclusief” is: dat, met andere woorden, de hele groep *samen* leert, en dus *binnen* het curriculum. Daar zijn, zoals gezegd, goede redenen voor: omdat, ten eerste, segregatie een stigmatiserend en demotiverend effect sorteert, en omdat, ten tweede, alle lerenden gebaat zijn bij een verhoogde aandacht voor schooltalige competenties en niet enkel de taalzwakke lerenden. Van den Branden wijst er overigens op dat een inclusieve aanpak niet in het nadeel is van de taalsterkere studenten: uitgebreid, empirisch onderzoek bewijst “de superioriteit van comprehensief onderwijs in termen van sociale gelijkheid, zonder negatieve effecten op de gemiddelde prestaties en de prestaties van de kopgroep” (Van den Branden 2010).

**Opmerking [j14]:** Een nieuwe didactiek

Volgen we deze principes, dan verschuift de aandacht vanzelf van extracurriculaire en remediërende taalacties naar een appreciatie van authentieke taalleersituaties die in het reguliere onderwijs hun beslag krijgen, zowel in de niet-taalvakken als in het vak Nederlands. Voor de niet-taalvakken heeft onder andere de publicatie “Handboek taalgericht vakonderwijs” (Hajer & Meestringa 2004) de lijnen uitgezet voor een contextrijk vakonderwijs, vol interactie en met ruime taalsteun. Ook Bogaert (2004) ijvert voor didactische concepten die vertrekken van de beleving, de ervaring en de reeds aanwezige kennis van lerenden om vervolgens de lerende in interactie met de andere lerenden en de leerkracht de vertaalslag te laten voltrekken naar abstracte inzichten en de bijhorende schooltalige denotaties. In dit artikel willen we ons richten op de vraag hoe bovenstaande principes productief gemaakt kunnen worden in lessen Nederlands of communicatie voor hogeschoolstudenten. Voor het secundair onderwijs zijn een aantal erg interessante pakketten ontwikkeld voor het vak Nederlands, bijvoorbeeld de Tatami-reeks, maar voor de specifieke context en het specifieke publiek van hogeschoolstudenten is nog maar weinig voorhanden.

## 2 Meervoudige geletterdheid

Wat zijn geschikte, krachtige en authentieke (taal)leersituaties **voor** een hedendaagse hogeschoolstudent? In de eerste plaats houden we er best rekening mee dat de hogeschoolstudent zich specifiek voorbereidt en vormt om een professionele rol op te nemen in de maatschappij. Wat hij als een authentieke leersituatie beschouwt, wordt mee bepaald door de professionele perspectieven die hij nastreeft. Waar voor een leerling secundair onderwijs de rol van, bijvoorbeeld, DNA-detective, past binnen een interessante, probleemgestuurde en activerende werkvorm voor het vak chemie, zal de hogeschoolstudent zich veeleer identificeren met de levensechte, professionele rollen die hij in de nabije toekomst zal vervullen. Een tweede aandachtspunt is dat authentieke communicatie voor de hedendaagse jongere niet langer samenvalt met inkt op papier, of het gesproken woord. De kanalen waarlangs informatie over de wereld hem bereikt, zijn veelal digitaal, en combineren kleuren, typografie, tekst, stem, verhaal, lichaamstaal, ruimte, muziek, vaste en bewegende beelden in allerlei combinaties tot maximaal communicatief effect. De ervaring die hij met communicatie heeft, zowel receptief als productief, leert hem dat communicatie een “multimodaal” gegeven is – met andere woorden, dat in levensechte, authentieke communicatie linguïstische, narratieve, visuele, auditieve, gesturale en spatiale dimensies zich verstrengelen en elkaar versterken. Ook zijn communicatieve leefwereld heeft de jongere in grote mate ingevuld met en uitgebouwd via de nieuwe, digitale media. Een aanzienlijk deel van het sociale netwerk waarover

**Opmerking [j15]:** De hedendaagse hogeschoolstudent

hij op hogeschoollleeftijd beschikt, kwam tot stand – en wordt in stand gehouden door – nieuwe media. Men mag dus aannemen dat de lessen Nederlands of communicatie geen aansluiting vinden bij de authentieke leefwereld van de hogeschoolstudent, en hem bovendien ook niet voorbereiden op zijn naschoolse carrière, als ze de linguïstische dimensie van taal (semantiek, grammatica, spelling, fonetiek, interpunctie...) overbenadrukken ten koste van de andere dimensies.

Wat dit artikel aanvoert, is dat de notie van “Multiliteracies” of “meervoudige geletterdheid” een geschikt conceptueel en didactisch kader biedt om krachtige, hedendaagse leeromgevingen te ontwerpen voor het vak Nederlands in het hoger onderwijs<sup>i</sup>. Multiliteracies is een term gemunt door de New London Group die signaleert dat de verankerde notie van geletterdheid – gebaseerd op het “print-on-paper” paradigma – niet langer aangepast is aan de *geglocaliseerde* en *gemediatiseerde* maatschappij waarin we leven. Het voorvoegsel “multi” verwijst naar beide maatschappelijke tendensen, t.t.z. naar de hedendaagse, multiculturele maatschappij en naar de opkomst van multimediatechnologieën:

**Opmerking [j16]:** Meervoudige geletterdheid

First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for our culturally and linguistically diverse and increasingly globalised societies; to account for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy must now account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. (Cope & Kalantzis 2000, p. 9)<sup>ii</sup>

Laten we de twee dimensies van deze “nieuwe geletterdheid” onderzoeken en toetsen of, en hoe, ze aanleiding kunnen geven tot een krachtige, sociaalinclusieve en hedendaagse invulling van het hogeschoolvak Nederlands.

## 2.1 Multiculturele geletterdheid

Multiliteracies, of meervoudige geletterdheid, doet recht aan de feitelijke diversiteit in onze maatschappij, en stapt af van een normatief sociolinguïstisch model dat één welbepaalde taalvariëteit van één welbepaalde groep boven alle andere taalvariëteiten van deze groep en van andere groepen stelt. De pedagogie van meervoudige geletterdheid neemt een niet-normatief standpunt in dat de nadruk legt op de veelheid van teksten, registers en variëteiten in onze maatschappij zonder daarom “taalrelativistisch” te zijn: binnen een taalvariëteit gelden bepaalde normen, en je hebt je aan die normen te houden om succesvol te communiceren met die variëteit. Maar vanuit een perspectief van meervoudige geletterdheid is de vraag of de ene set van normen nu te verkiezen is boven de andere simpelweg naast de kwestie. Het gaat er niet om of de ene variëteit nu “beter” is dan de andere, maar wel om de vraag hoe we de verschillen tussen de variëteiten productief kunnen maken om lerenden diepgaande, duurzame inzichten te geven in hun talige praktijk. De terminologie van de discussie verandert meteen: de ene student staat niet “voor” op de andere, maar ze beschikken over een “ander” talig repertoire. Wat relevant is, is relevant voor *alle* studenten: de gezamenlijk ondernomen zoektocht naar de structuur van de verschillende codes, en vooral de metatalige inzichten die deze vergelijkende studie oplevert, en niet zozeer het feitelijke verschil van deze codes ten opzichte van een statische, enkelvoudige norm. De achterliggende gedachte is dat metatalige, structurele inzichten van studenten betere taalverwervers en -gebruikers *tout court* zullen maken, en dus ook betere verwervers en gebruikers van de cognitief-academische taalvariëteit.

**Opmerking [j17]:** Talige diversiteit

Voor de allochtone student is het pluspunt van deze niet-normatieve aanpak evident: de school viseert niet zijn “tekorten”, maar richt haar aandacht op het - vaak sociolinguïstisch complexe, en dus

rijke – taalrepertoire waar hij al wel over beschikt. Maar ook de autochtone studenten hebben baat bij een aanpak die vertrekt van de feitelijke diversiteit aan taalvariëteiten die ze hanteren. Sociologen wijzen erop dat de maatschappij van langsom meer diversifieert en fragmenteert. Van oudsher zijn er de erg sterke, socio-economisch gedefinieerde en generatiegebonden geledingen in de maatschappij: jonge mensen spreken anders dan oudere, en jongeren uit hogere sociale milieus beschikken over een ander taalrepertoire dan jongeren uit lagere sociale milieus. Bovendien worden die geledingen doorkruist en herverbonden door de sterke toename van nichegroepen, subculturen en levensstijlen die onze laat-kapitalistische maatschappij kenmerkt. Zo, bijvoorbeeld, vinden de meest uiteenlopende personen met de meest aparte interesses gelijkgestemden terug op het internet, dat op die manier een broeiplek wordt voor allerlei merkwaardige codes (vocabularium, register, etiquette, scenario's, symbolen, enzovoort). Het "rugzakje" van iedere student is dus anders gevuld, naargelang etnische origine maar ook naargelang sociale klasse, levensstijl en persoonlijke interesse. De uitdaging die Multiliteracies zich stelt, is deze diversiteit productief te maken in plaats van ze uit te vlakken. Met het oog op de al evenzeer gediversifieerde, gespecialiseerde en multiculturele arbeidsmarkt van vandaag lijkt dat alvast een meer dan verdedigbare strategie.

## 2.2 Multimediale geletterdheid

De verankerde notie van schooltaal kwam tot stand binnen een paradigma van geletterdheid dat de nadruk legt op traditionele schrijf- en leesprocessen ("print-on-paper"), publiek spreken en begrijpend luisteren naar een voordracht. Deze traditionele taalcompetenties passen perfect binnen het klassieke kennisoverdrachtsmodel, waarin kennis vooral overdragen wordt via een beperkte set van media, nl. tekst (handboek/cursus) en stem (de docerende leerkracht). De student luistert naar en begrijpt de docent, leest de cursus en vindt er abstracte inzichten in terug, antwoordt verbaal op leervragen van de docent en schrijft teksten (antwoorden op toetsvragen, verslagen, essays, papers,...) die zijn inzichten verifieerbaar maken voor de docent. Het vak Nederlands legt dan ook de nadruk op precies die taalcompetenties: gericht luisteren, begrijpend lezen, publiek spreken en gestructureerd en linguïstisch correct schrijven. Maar, zoals de New London Group overtuigend argumenteert, in de hedendaagse, post-Fordische kenniseconomie wordt kennis niet zozeer overgedragen in een hiërarchische relatie als collaboratief en interdisciplinair geconstrueerd. Bovendien circuleert informatie veel minder in monomodale vormen, en veel meer via multimedia en in aangepaste, vaak verregaand multimodale vormen.

Vroeger, voor de digitalisering van onze communicatiestromen en de laat-kapitalistische versnelling van onze economieën kon een werknemer doorgaans volstaan met een basale geletterdheid. Jobs waren vaak voor het leven, en in de rigide, hiërarchische bedrijfsstructuren had ieder zijn taak, en bij iedere taak paste een welomschreven, niet-veranderlijke set van talige competenties. Informatie werd hoofdzakelijk verspreid via tekst op papier en collega's deelden eenzelfde culturele achtergrond. Maar vandaag ligt de nadruk op flexibiliteit, teamwerk, kritische zin en internationalisering. Een hedendaags bedrijf is een lerende organisatie die zich flexibel opstelt ten opzichte van snel veranderende marktomstandigheden en een snel veranderende maatschappij. Een werknemer wisselt vaak van job, al dan niet binnen het bedrijf, en hij moet zich vlot kunnen aan- en inpassen. Hij moet steeds nieuwe taken uitvoeren in wisselende, soms multiculturele en interdisciplinaire teams; hij moet onderhandelen, overleggen, discussiëren en strategisch problemen oplossen. Hij gaat efficiënt, selectief en kritisch om met de informatie- en communicatiestromen die hem simultaan en via een veelheid van media bereiken. Met andere woorden: wie vandaag "geletterd" is, kan meer dan schrijven zonder fouten. Linguïstische competenties zijn één zaak, maar daarnaast beheerst de hedendaagse professional ook visuele grammatica's (lay-out, kleuren, vectoren, afbeeldingen en bewegende beelden,...), auditieve grammatica's (muziek, geluid, ritme,

**Opmerking [j18]:** De hedendaagse kenniseconomie

volume,...), gesturale grammatica's (gezichtsexpressie, lichaamstaal,...) en zelfs ruimtelijke grammatica's (proximiteit, richting,...) (Anstey & Bull 2006, p. 25). De digitale revolutie heeft het mogelijk gemaakt dat die verschillende semiotische systemen meer complexe, en wederzijds versterkende relaties met elkaar zijn aangegaan. Hedendaagse geletterdheid houdt dan ook in dat je begrijpt hoe deze tekens actief, soms manipulatief, samenwerken om betekenis te creëren, en dat je – tot op zekere hoogte – deze systemen efficiënt kan inzetten om zelf betekenis te produceren.

Dat de gereedheidskist van noodzakelijke taalcompetenties sterk uitgebreid is, kan je natuurlijk net zo goed argumenteren via de manieren waarop mensen tegenwoordig invulling geven aan hun burgerschap en aan hun privéleven. Maar in feite kan je de urgentie van Multiliteracies ook aantonen aan de hand van het onderwijs zelf. De leermiddelen die het hedendaagse onderwijs inzet, maken steeds vaker en steeds efficiënter gebruik van de mogelijkheden die de digitaliserings- en mediatiseringsgolf heeft geopend. Scholen implementeren digitale platformen die allerlei vormen van interactief leren mogelijk maken; informatie wordt steeds vaker in non-lineaire vormen aangeboden; leerstof wordt door samenwerkende lerenden zelf aangemaakt in werkvormen van begeleid zelfstandig werk. Met andere woorden: de taalcompetenties die de lerende vandaag dient te beheersen om ten volle te genieten van zijn onderwijs zijn de klassieke focus op monomodaal lezen, schrijven, spreken en luisteren ontgroeid. En dat is maar goed ook, want zo houdt de school gelijke tred met de wereld erbuiten.

**Opmerking [j19]:** ICT in onderwijs

### 3 Didactisch model

De notie “meervoudige geletterdheid” mag dan een beloftevol conceptueel kader bieden, de vraag blijft hoe we dat kader didactisch kunnen invullen. De New London Group schuift zelf een set van vier werkbare, didactische concepten naar voren:

- ° *situated practice*: een onderdompeling in beschikbare “taaldesigns”;
- ° *overt instruction*: een niveau van abstractie dat de concrete taaluiting analyseert, vergelijkt en er metatalige lering uit trekt;
- ° *critical framing*: een kritische reflectie op hoe de taaluiting functioneert in een door onevenwichten en conflicten gestructureerde wereld;
- ° *transformed practice*: nieuwe taalacties ontwerpen op basis van beschikbare designs en metatalige en kritische inzichten.

Deze vier concepten volgen elkaar niet noodzakelijk sequentieel op (Cope & Kalantzis 2000, p. 32). Veeleer vormen ze de vier elementen die samen het didactisch model vormen, en die in andere volgordes, simultaan of in asymmetrische iteraties voltrokken kunnen worden. Laten we de vier elementen van naderbij bekijken.

#### 3.1 Een repertoire van authentieke taalervaringen

Het uitgangspunt is dat we de student niet aanspreken op de kennis of vaardigheden die hij nog niet bezit, maar wel op het talige repertoire dat hij al opgebouwd heeft – zowel receptief als productief. En dat repertoire is voor iedereen anders, want bij ieder kwam het tot stand in interactie met een

**Opmerking [j110]:** Situated practice

volstrekt unieke configuratie van socioculturele en epistemische netwerken. Van het gezamenlijke repertoire van studenten en docent(en) mag je dan ook verwachten dat het rijk en gediversifieerd is. Uit dat uitgebreide repertoire van authentieke taalacties kunnen we dan gericht putten, volgens een haast onbeperkt aantal zoeklichten. Ik geef een paar mogelijkheden:

- een etnografisch perspectief:

Bijvoorbeeld: studenten verzamelen de taaluitingen die ze op één dag ontvangen en/of produceren; studenten luisteren naar elkaar, vullen aan en vergelijken.

[sms'jes naar/van vrienden, informele gesprekjes met ouders aan de ontbijttafel of met vrienden op de bus, statusupdates op Facebook, klasleergesprekken met docent, notities maken (op papier, op laptop), labverslagen schrijven, vergaderen met projectgroepje, essay schrijven, tv kijken, chatten, bidden, muziek beluisteren, skypen, zoektermen ingeven, online multiplayer games spelen (bv. strategieën afspreken met internationale derden), tags toevoegen bij foto's op Flickr, commentaar posten bij YouTube-filmpje...]

- een taalhandelingsperspectief:

Bijvoorbeeld: studenten verzamelen zoveel mogelijk, al dan niet zelfgeproduceerde taaluitingen die, bijvoorbeeld, als "een uitnodiging" gelden; studenten luisteren naar elkaar, vullen aan en vergelijken.

[flyer voor fuif, affiche die oproept tot bloeddonatie, virale tweet voor manifestatie, "direct message" aan vrienden op sociaal netwerk, gedrukte uitnodiging voor trouwfeest, advertentie voor autosalon, schoolbrief aan ouders n.a.v. opendeurdag, telefoneren naar vrienden voor avondje poker, uitnodiging voor quiz op site van jeugdbeweging, e-mail om opdrachtgever van schoolproject uit te nodigen bij eindpresentatie,... ]

- een generisch perspectief:

Bijvoorbeeld: studenten verzamelen zoveel mogelijk taalproducten die als, bijvoorbeeld "een nieuwsbericht" gelden; studenten luisteren naar elkaar, vullen aan en vergelijken.

[artikel in kwaliteitskrant, nieuwsflash op de radio, item in tv-journaal, post op een *citizen journalism* website, tweet van een ooggetuige, bericht van een persagentschap, item op de website van een krant, artikel in een 'human interest' magazine, artikel op een nieuwsblog, videoboodschap op YouTube...]

Studenten leren van elkaar, en de docent leert mee: de gespreksdeelnemers vormen zich een beeld van de specifieke socioculturele situatie waarin de talige repertoires van anderen tot stand zijn gekomen. Tegelijk kan de leerkracht het gesprek in de gewenste richting sturen door leergespreksvragen, die steeds gebruikmaken van voor de studenten bekende woordenschat. Tekenend voor de didactiek is bovendien dat het échte vragen zijn – vragen waar de docent het antwoord nog niet op kent. Mogelijke vragen zijn, bijvoorbeeld:

- bij het etnografisch perspectief

Welke taaluitingen vind je grappig, welke hip, welke schools? Welke taaluitingen ervaar je als “vreemd” of “anders”? Waarom gebruik je Facebook voor x en MSN voor y? Zou je dat ook aan je vriend(in) vertellen via sms? Waarom (niet)? Waarom kies je voor e-mail om te communiceren met de docent? Hoe zou de ontvanger dat sms’je interpreteren zonder die smiley? Welke taaluitingen combineren tekst met beelden, of met muziek? Welk effect heeft dat? In welke gevallen lees je wat je geschreven hebt nog eens na? In welke gevallen tracht je AN te spreken?

- bij het taalhandelingsperspectief

Welke uitnodigingen vind je geslaagd, en welke niet? Waarom? Waarom voel je je aangesproken door deze affiche, en niet door die? Waarom (niet)? Voor wie denk je dat die uitnodiging bedoeld is? Waarom? Hoe denk je dat jongeren dat 20 jaar geleden deden? Welke uitnodigingen combineren tekst met beelden, of met muziek? Welke kleuren worden gebruikt?

- bij het generisch perspectief

Wat hebben de “nieuwsberichten” gemeen met elkaar? Hoe verschillen ze? Hebben ze een verschillend publiek? Waar leid je dat uit af? Hoe bereiken de nieuwsberichten hun publiek? Wie bericht het snelst? Wie het meest betrouwbaar? Welke nieuwsberichten combineren tekst met beelden, of met muziek? Welk effect heeft dat? Waarom kiest de persoon die het bericht de wereld instuurt voor precies dat kanaal?

## 3.2 Metatalige inzichten

Het vergelijkend gesprek dat de studenten met elkaar en met de leerkracht voeren brengt het didactisch model tot het niveau van de metataal. Volgens een inductief leerproces doet het gesprek bij de studenten de behoefte ontstaan aan bepaalde terminologie: woorden als “medium”, “argument”, “formeel”, “visueel”, “register”, “boodschap”, “syntaxis”, “doelgroep”, “genre”, “emotief”, “tweeklank”, “verhalend”, “vector”, “standpunt”,... worden geïntroduceerd door de docent. In deze terminologie kunnen we twee analytische niveaus onderscheiden: een intrasystemisch en een extrasystemisch niveau. Op het intrasystemisch niveau komt de student tot inzichten aangaande het systeem van normen en regels dat een bepaald semiotisch systeem intern structureert; op het extrasystemisch niveau leert de student begrijpen waarom onder bepaalde communicatieve omstandigheden bepaalde talige mogelijkheden geactualiseerd worden, en andere niet. In de praktijk dienen inzichten op deze twee niveaus zich gelijktijdig aan: het is de analyse van de feitelijke vorm van de taaluiting die de student op het spoor brengt van de bredere communicatieve situatie, maar ook omgekeerd: inzicht in de sociale context zet de semiotische codes zelf in reliëf, maakt ze zichtbaar. Bijvoorbeeld: standaardtalige uitspraakregels worden inzichtelijk en toegankelijk gemaakt door een begrip en appreciatie van de sociale contexten waarin ze toegepast worden. Het is natuurlijk niet zo dat je meteen foutloos spreekt omdat je daarvan de contextuele urgentie inziet, maar het verband creëert wel een aanvankelijk inzicht in de notie “standaardtalige uitspraak” zelf, en nodigt je uit om je observaties te benoemen (bv. “tweeklank”) en te internaliseren.

**Opmerking [j11]:** Overt instruction

## 3.3 Kritische analyse



De kritische fase zet een stap voorbij het louter analytisch-descriptieve standpunt, en plaatst de wederzijds bepalende relatie tussen het intra- en extrasystemische niveau in een ideologisch perspectief. Op dit niveau verwerft de student een derde trap van inzicht in de specifieke vormgeving van een taaluiting: naast de intrasystemische codes en de directe communicatieve context bepaalt ook de ruimere, politieke horizon mee hoe taaluitingen hun retorisch beslag krijgen. Studenten koppelen terug naar hun persoonlijke ervaring (als jongen of meisje, als autochtoon of allochtoon, als homoseksueel of heteroseksueel,...), en schakelen de taaluitingen tegen een wereld die gestructureerd is door conflict en onevenwichten. Mogelijke vragen zijn:

**Opmerking [jl12]:** Critical framing

Hoe worden seksuele rollenpatronen of culturele stereotypen (bv. “de jongere”, “de vrouw”, “de allochtoon”, “de moslim”, “de arbeider”, “de homoseksueel”,...) bestendigd of ondermijnd? Wie wordt uit de doelgroep uitgesloten, en hoe? Welke technologische, talige, en culturele drempels zitten in het scenario ingebouwd? Hoe stuurt de vorm van gesproken, geschreven of visuele teksten de interpretatie in een bepaalde richting? Hoe sturen beelden de interpretatie van een tekst, of muziek de interpretatie van beelden? Wat wordt *niet* gezegd? Wat valt *buiten* de kadrering van de foto?

Er bestaat mogelijk een zekere weerstand om in een taalles ook politieke perspectieven te ontwikkelen – het conflict in de klas uit te nodigen, als het ware, zelfs te re-ensceneren – maar o.a. met het oog op de belangrijke, vakoverschrijdende eindterm “burgerschapszin” is het cruciaal om samen met de studenten het onmiskenbare verband tussen politiek en cultureel conflict aan de ene kant, en taal en geletterdheid aan de andere kant te exploreren.

### 3.4 Reflectieve praktijk

In deze fase produceren de studenten zelf taaluitingen, bij voorkeur taaluitingen die ook effectief in een buitenschoolse context zullen circuleren. De studenten putten creatief uit hun archief: ze recyclen, transformeren, recontextualiseren en adapteren. Tegelijk zetten ze de verworven inzichten in: ze passen intrasystemische codes nauwgezet toe, ze stemmen de vormgeving af op de communicatieve context en intentie, en – indien toepasselijk – articuleren ze authentieke subjectposities die nog te weinig een stem krijgen in de maatschappelijke hoofdstroom. Opnieuw gelden de medestudenten en de begeleider(s) als een klankbord, een testpubliek dat becommentarieert, toevoegt en bijstuurt. Het is al langer bekend dat studenten terdege rekening houden met commentaar als ze weten dat hun producten ook in de buitenschoolse realiteit gaan functioneren, veel meer dan met commentaar op typisch schoolse taken (Elbow 1973, p.137).

**Opmerking [jl13]:** Transformeerde practice

## 4 Taalactie! Een concrete toepassing

De volledige titel van het grondleggende essay van de New London Group luidt “A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures”. De ondertitel geeft meteen de richting aan voor deze nieuwe pedagogie van meervoudige geletterdheid: ze moet bijdragen tot een als veranderlijk opgevatte wereld, en wel door de instrumenten aan te leveren die het het individu mogelijk maken de wereld ook effectief vorm te geven en te transformeren. Geletterdheidspedagogen Anne Wysocki en Dennis Lynch werkten een methodiek uit vanuit de notie “advocacy groups”: studenten werken volgens de logica van, of effectief samen met, sociale actiegroepen. Een leergang bevat de volgende stappen:

1. Studenten worden gepeild naar gevoelens van maatschappelijke onvrede. Waar storen ze zich aan? Wat zou beter kunnen? De antwoorden kunnen gaan van zeer praktische, lokale of persoonlijke zaken (bv. een gebrekkige busverbinding tussen school en station, te dure

**Opmerking [jl14]:** Authentieke spreekbehoeftes identificeren

tickets voor muziekfestivals, geen jeugdhuis) tot zeer brede, globale en morele bekommernissen (bv. dierenleed, mensenrechten of klimaatopwarming). Belangrijk is dat studenten een authentieke behoefte ervaren, die de basis kan vormen voor positieve actie. Allochtone studenten kunnen bepaalde, als onbillijk aanvoelde implicaties van hun sociale minderheidssituatie aangrijpen, maar hoeven dat zeker niet te doen.

Eventueel kan een bepaald toepassingsgebied worden afgebakend, bv. het onderwijs, de gezondheidszorg, de media, het milieu, het internet... naargelang de opleiding die de studenten volgen. Men mag er toch van uitgaan dat studenten kiezen voor een opleiding precies omdat ze een authentieke interesse koesteren voor die bepaalde sector. In interactie met elkaar en met de docent identificeren studenten situaties die niet optimaal zijn, bijvoorbeeld een povere leerlingenwerking in de vroegere secundaire school, gebrek aan media die jongeren een directe stem verlenen, een verkommerd park in de stad, persoonlijke ervaringen met internetonveiligheid of cyberpesten,... Zelfs binnen een afgebakend gebied dienen zich wellicht talloze mogelijkheden aan.

2. Studentengroepjes verzamelen een variëteit aan taaluitingen rond het thema of het probleem dat ze geselecteerd hebben: artikels in kranten of tijdschriften, websites van groepen die (al dan niet “positieve”) actie ondernemen, foto- of videomateriaal, boeken, brochures, affiches, flyers, graffiti, podcasts van radioprogramma’s, groepspagina’s op socialenetwerksites, slideshows, liedjesteksten, getuigenissen, cursusmateriaal... Of ze produceren zelf materiaal: ze schrijven een korte, opiniërende tekst, nemen hun eigen of andermans getuigenis op met hun gsm-camera, maken een collage of slideshow met (al dan niet zelfgemaakte) foto’s,... Deze verzameling vormt de basis van een leergesprek, met als mogelijke gespreksvragen:

**Opmerking [j115]:** Het veld verkennen

Slaagt deze tekst, video, spreker,... erin mij te overtuigen, of niet? Waarom (niet)? Welke middelen zet deze taaluiting in om mij te overtuigen? Waarvan moet deze taaluiting het vooral hebben: de vorm (kleur, klank, beeld,...) of de inhoud? Speelt ze vooral in op mijn gevoel of mijn verstand? Hoe doet ze dat? Wie heeft deze tekst, video, podcast, slideshow,... gemaakt? Wiens standpunt vertolkt deze taaluiting? Aan wie of tegen wie is ze gericht? Via welke kanalen bereikt ze haar publiek? Welk beeld creëert deze tekst van zijn onderwerp? Stemt dat beeld overeen met je eigen ervaringen? Zou deze taaluiting nog meer mensen kunnen bereiken? Hoe zou de tekst, video, spreker,... nog overtuigender gemaakt kunnen worden?

In interactie met de docent komen de studenten tot metatalige en ideologiekritische inzichten. Ze verwerven inzicht in de intrasystemische codes van geschreven, gesproken en visuele grammatica’s, en ze leggen verbanden bloot tussen de gemaakte vormkeuzes en de bredere communicatieve en ideologische context.

3. De studenten produceren zelf taaluitingen die hun opinie uitdragen, al dan niet in samenwerking met een bestaande sociale actiegroep. Ze wegen het communicatieve doel af aan de context, en maken weloverwogen keuzes over de precieze vorm die hun taaluiting aanneemt: gesproken of geschreven, al dan niet in combinatie met klank, muziek, stille en/of bewegende beelden. De moderne informatie- en communicatietechnologieën hebben veel “nieuwe” vormen van communicatie mogelijk en toegankelijk gemaakt (blog, video streaming, (audio)slideshow, podcast, posts of groepspagina’s op socialenetwerksites...), maar “traditionele”, print-on-paper vormen hebben ook hun specifieke voordelen (brief, essay, affiche, flyer,...). Uit de vele mogelijkheden selecteren de studenten een geschikt

**Opmerking [j116]:** Spreken om gehoord te worden

“genre” (bv. de “lezersbrief”), analyseren en vergelijken een variëteit aan taaluitingen binnen dit genre (bv. offline en online), identificeren intrasystemische codes (bv. “formeel register”, “argument”, “signaalwoord”, “verwijswoord”, “anticiperen op tegenargument” ...), selecteren één of meerdere communicatiekanalen (bv. een bepaalde krant, magazine of website) en geven een zo krachtig mogelijke, talige vorm aan de sociale handeling die ze willen stellen. De klasgroep en begeleidende docent fungeren als testpubliek en klankbord, en studenten zetten elkaar aan tot revisie en bijsturing. De uiteindelijke taaluiting wordt de wereld ingestuurd, en de studenten volgen op of de taaluiting reacties oproept, en welke. Ze analyseren het effect, of het gebrek daaraan, en gaan op zoek naar mogelijkheden om de taaluiting te optimaliseren of te versterken, door (multimodale) aanpassingen, door andere media in te zetten,...

Natuurlijk dient bovenstaand drietrapsmodel aangepast aan de specifieke onderwijssituatie. De duur van de leergang kan vrij aangepast worden aan de mogelijkheden<sup>iii</sup>, bepaalde modaliteiten kunnen worden uitgesloten van de analyse (bv. muziek en bewegende beelden), grenzen kunnen worden gesteld aan de verzameling van teksten, metatagale doelstellingen kunnen worden afgebakend. Ook de werk- en evaluatievormen kunnen naar believen aangepast worden aan de mogelijkheden en behoeften (portfolio, peer evaluatie, groepscoaching, samenwerking met andere docenten met kennis van ICT en/of grafische vormgeving, online tutoring...).

## **5 Voordelen en valkuilen**

Wat zijn de voordelen van deze manier van werken? Maar ook: wat zijn de nadelen, en welke drempels liggen vooralsnog tussen didactieken gebaseerd op meervoudige geletterdheid en de Vlaamse hogescholen van vandaag? Omdat de vraag naar het leereffect van een dergelijke leergang erg dringend is, lijkt het gerechtvaardigd om ruim te citeren uit Lynch & Wysocki, die na het eerste jaar van hun leergang “Revisions” de studenten niet alleen hebben bevraagd, maar ook een resultaatsmeting hebben uitgevoerd:

students think Revisions is giving them real tools, abilities, and habits of analysis they can apply in their varied school and work communication practices; while some students are cranky about the civic advocacy aspect of the course, many others have welcomed that they are taken seriously as agents in shaping the communities in which they move. Most students also report enjoying being able to make objects—brochures, logos, video public service announcements—that allow them more creativity and exploration than is usual in what they call “English class”; the concreteness of this making and the sense that they see themselves in what they make have often given students, we have noticed, more motivation in thinking about the real rhetorical functioning of these objects in the world. More formally, as a result of pre- and post-tests that we are using for assessment, we are seeing that over the fifteen weeks of the course students are gaining in sensitivity to the audiences with whom they communicate: because they are asked to make different kinds of communication—paper brochures as well as Web pages, for example, or oral presentations as well as writing—and because we have worked to emphasize the different vocabularies and concepts of the disciplinary modes at the same time we work to integrate the modes rhetorically, we are seeing that students come to understand audiences from different angles, in different contexts, and in finer and more complex detail than when audience is approached through a single mode. (Wysocki & Lynch 2003, p. 164)<sup>iv</sup>

Uit onderzoek naar schrijfdidactiek was al eerder gebleken dat studenten het meest leren wanneer hun identiteit erbij betrokken is, wanneer ze de rol van student overstijgen, wanneer ze schrijfwerk verrichten dat direct aan een sociale context gekoppeld is, wanneer ze de kans krijgen om collaboratief te werken, wanneer het creatieve proces voorafgaand aan de linguïstische *finetuning* alle kansen krijgt, en wanneer de schrijfproducten ook buitenschools circuleren (Elbow 2006). Aan al deze voorwaarden wordt voldaan met deze didactiek, en in die zin is het niet verwonderlijk dat zowel de reacties van de studenten als de testresultaten positief zijn.

Tentatief besluiten we dat een dergelijke didactiek zowel typisch schooltalige of cognitief-academische taalcompetenties aanbrengt, maar dat zij ook verder reikt. Aan de ene kant leren studenten – en ik put hier uit de lijst van cognitief-academische taalcompetenties opgesteld door Bogaert – een mondelinge uitleg of discussie volgen; reageren op vragen en opmerkingen; mondeling verslag uitbrengen; mondeling en schriftelijk ervaringen, ideeën en standpunten verwoorden; informatie opzoeken en beoordelen in functie van een specifiek doel; informatieve teksten en denkopdrachten verwerken; schriftelijk reageren op vragen en probleemstellingen,... Maar daarnaast worden nog andere doelstellingen gerealiseerd. Ten eerste is de didactiek sociaal inclusief: de klasgroep wordt niet ontmengd, en de verschillende subjectposities geven aanleiding tot een productief, vergelijkend gesprek. Ten tweede volgt de competentieverwerving een “natuurlijk” proces: de geproduceerde taaluitingen articuleren een als authentiek aanvoelde behoefte en komen tot stand in interactie met andere lerenden. Ten derde geeft deze didactiek ook vorm aan de multimodale en multimediale competenties waar de studenten op kunnen terugvallen in hun (later) professioneel, privaat en publiek leven. Ten vierde stimuleert de didactiek de burgerschapszin van de studenten: ze helpt hen na te denken over hun relatie tot de maatschappij, moedigt hen aan deze relatie te ervaren als veranderlijk, en maakt hen bewust van hun potentieel om deel uit te maken van, en zelfs te wegen op het publieke debat. Een laatste voordeel is dat de didactiek helpt om de Vlaamse “digital divide” te overbruggen: studenten die van thuis uit weinig of geen toegang hebben tot nieuwe technologieën en nieuwe media krijgen de kans om te leren van studenten die dagelijks bloggen, chatten of discussiëren op internetfora.

**Opmerking [j117]:** CAT en meer

Tegelijk mogen we niet blind zijn voor de obstakels die deze didactiek opwerpt. Ik citeer opnieuw uit Wysocki & Lynch:

If there is a problem with the call issued by the New London Group to teachers of communication, though, it may be its failure to address the disciplinary dynamics many instructors will face trying to enact the principles of “multiliteracy” in any meaningful or comprehensive way. [...] [Nowhere] do the authors address potential institutional resistance to their pedagogy nor the problems that can arise for instructors who remain tied to the academic histories that produced the current division of labor and the instructional isolation of the modes. (Wysocki & Lynch 2003, p. 151)<sup>v</sup>

Hoewel de situatie in de Verenigde Staten niet helemaal vergelijkbaar is met de onze – *writing of composition* wordt daar doorgaans op zich onderwezen, los van spreekvaardigheid – dient zich ook bij ons een disciplinaire kloof aan, nl. tussen de expertise die een docent Nederlands of communicatie meekrijgt in zijn opleiding en de expertise vereist om de moderne informatie- en communicatietechnologieën doeltreffend aan te wenden in een retorisch opzet. Doorgaans ontbreekt het de docent aan inzicht in visuele of auditieve grammatica's, en heeft hij niet de technologische kennis om studenten te helpen een podcast, een blog of een affiche te maken. Het moet wel gezegd dat de laatste jaren de technologische drempel enorm verlaagd is, en dat de gebruikersinterfaces veel toegankelijker geworden zijn: een blog opzetten is het werk van seconden met gratis tools als Blogger of Wordpress; met open source applicaties als Sophie 2.0 kan je met een minimum aan technische bagage mediarijke documenten opmaken in een genetwerkte omgeving; de door vrijwilligers gemaakte en geüpdatete software Seamonkey laat toe om snel eenvoudige

**Opmerking [j118]:** Disciplinaire kloof

websites te creëren,... Maar hoe laag ook, zonder begeleiding lijkt de technologische drempel onoverkomelijk hoog voor docenten die opgeleid zijn binnen een print-on-paper model van communicatie – en dat is natuurlijk zeer begrijpelijk.<sup>vi</sup>

## 6 Besluit

Men kan aannemen dat de gemiddelde student steeds vlotter zal omgaan met deze nieuwe technologieën. Men kan aannemen dat in de toekomst universiteiten mastertrajecten zullen aanbieden die de disciplinaire grenzen tussen taalbeheersing en -didactiek, communicatie en communicatietechnologie zullen vervagen. En men kan aannemen dat er heel wat docenten Nederlands of communicatie zijn die zich op eigen houtje vertrouwd maken met de mogelijkheden van de nieuwe ICT's, en ze creatief inzetten in hun onderwijspraktijk. Maar feit blijft dat zonder een structurele inspanning van de schooloverheden het didactische potentieel van de nieuwemediatechnologieën nog voor geruime tijd on(der)benut blijven, en dat studenten zullen uitstromen met een notie van geletterdheid die onaangepast is aan het professionele leven dat hen wacht.

Het is precies in relatie tot deze disciplinaire kloof dat een hedendaags hogeschooltaalbeleid zich kan laten gelden. Het hogeschooltaalbeleid voltrekt zich op precies het juiste niveau om een pioniersrol te spelen: het is vertrouwd met de taalleerbehoeften van haar lerenden, het heeft een overzicht van de brede expertise die de hogeschool als geheel in haar rangen heeft, en het heeft de middelen om betekenisvolle synergieën actief te stimuleren. Welke initiatieven in de praktijk ontwikkeld worden, hangt af van bovenvermelde parameters, maar mogelijkheden zijn: opzetten van een expertisenetwerk of onderzoekscel rond taal, onderwijs en nieuwe media; organiseren van bijscholingen en studiedagen voor docenten; formuleren van nieuwe taalonderwijsdoelstellingen en ontwikkelen van concrete leermaterialen en curricula; opzetten van fysieke of virtuele communicatielaboratoria,... Dergelijke initiatieven geven aan het hogeschooltaalbeleid een nieuwe, noodzakelijke dimensie: een dimensie die een aantal tekortkomingen van het diagnostisch-remediaal model helpt op te vangen en die studenten uitzicht biedt op actuele, sociaalinclusieve en krachtige vormen van taalleren.

## Bibliografische verwijzingen

Anstey, M. & Bull, G. (2006), *Teaching and Learning Multiliteracies. Changing Times, Changing Literacies*, Kensington Gardens: Australian Literacy Educators Association.

Bogaert, N. (2004), "Taalgericht vakonderwijs: mag het een beetje meer zijn?", *Nova et vetera* 82(1), 43-62.

Bogaert, N. (2009), "Taalbeleid en gelijke kansen", voordracht op Leerstoel L. Verhaegen, 13 mei, Diepenbeek.

Cope, B. & Kalantzis, M. (red.) (2000), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Oxon & New York: Routledge.

Elbow, P. (1973), *Writing without Teachers*, New York: Oxford University Press.

Elbow, P. (2006), Fifty years of Research on Writing: What Have We Learned, *Voices [Humanities]*, University of California Television. Beschikbaar via <http://www.youtube.com/watch?v=mrq3dzt0Uk>

Hajer, M. & Meestringa, T. (2004), *Handboek taalgericht vakonderwijs*, Bussum: Coutinho.

Van den Branden, K. (2010). "Taal en diversiteit. Hoe beter zorgen voor alle leerlingen", voordracht op departementale studiedag van het departement Lerarenopleiding (KHLim), 5 maart, Diepenbeek.

Wysocki, A.F. & Lynch D.A. (2003), "From First-Year Composition to Second-Year Multiliteracies: Integrating Instruction in Oral, Written, and Visual Communication at a Technological University", *WPA: Writing Program Administration* 26(3), 149-170.

Wysocki, A.F. & Lynch D.A. (2007), *Compose, Design, Advocate. A Rhetoric for Integrating Written, Visual and Oral Communication*, New York: Pearson Education.

## Eindnoten

---

<sup>i</sup> Natuurlijk kan hetzelfde punt ook gemaakt worden voor het secundair, of zelfs het basisonderwijs. Maar dit artikel richt zich enkel op hogeschoolonderwijs.

<sup>ii</sup> "In de eerste plaats willen we het terrein van de geletterdheidspedagogie, en het begrip zelf, uitbreiden zodat het zich ook rekenschap geeft van onze cultureel en linguïstisch gediversifieerde en van langsom meer geglobaliseerde maatschappijen; van de veelsoortige culturen die zich verknopen en de meervoudige teksten die circuleren. In de tweede plaats stellen we dat geletterdheidspedagogie zich rekenschap moet geven van de snelgroeiende variëteit aan tekstvormen verbonden met de informatie- en multimediatechnologieën." (Cope & Kalantzis 2000, p. 9. Eigen vertaling)

<sup>iii</sup> Wysocki en Lynch hebben met *advocacy* als basis een meerjarige leergang ("Revisions") uitgewerkt voor de Michigan Technological University; ikzelf heb een relatief korte leergang van 30 contacturen uitgetest bij tweedejaars hogeschoolstudenten van de KHLim.

<sup>iv</sup> "studenten vinden dat Revisions hen echte instrumenten, vaardigheden en routines van analyse aanleert die ze kunnen toepassen in hun communicatieve praktijk op school en op het werk; hoewel sommige studenten chagrijnig zijn over het aspect van "sociale actie", appreciëren veel studenten dat ze ernstig genomen worden als handelende personen die de gemeenschappen waarin ze bewegen mee vormgeven. De meeste studenten geven aan dat ze het leuk vinden om dingen te maken – brochures, logo's, videoboodschappen – die hen meer vrijheid bieden en meer creativiteit toelaten dan gewoonlijk; dat wat ze maken zo concreet is, en dat ze er zichzelf in terugvinden, maakt dat studenten meer gemotiveerd zijn om na te denken over hoe hun producten retorisch functioneren in de wereld. Op basis van toetsen voor en na kunnen we ook formeel besluiten dat de studenten gedurende de 15 weken van de leergang winnen aan inzicht in het publiek met wie ze communiceren; omdat ze gevraagd worden om verschillende vormen van communicatie te ontwerpen – van papieren brochures tot webpagina's, van mondelinge presentaties tot geschreven teksten – en omdat we zowel aandacht besteden aan de eigenheid (vocabularia, concepten,...) van de verschillende communicatiemodi als aan hun integratie met een maximaal retorisch effect, zien we dat studenten hun publiek leren begrijpen vanuit verschillende standpunten, in verschillende contexten en op een meer complexe en fijnmazige manier dan wanneer het publiek wordt benaderd vanuit een enkelvoudige communicatievorm." (Wysocki & Lynch 2003, p. 164. Eigen vertaling)

<sup>v</sup> "Als er een probleem is met de oproep van de New London Group, dan is dat wellicht dat nagelaten werd om de disciplinaire problematiek te belichten waar veel lesgevers communicatie zich mee geconfronteerd weten wanneer ze de principes van "meervoudige geletterdheid" op een zinvolle en omvattende manier in de praktijk willen omzetten. [...] Nergens gaan de auteurs in op de institutionele weerstand die hun pedagogie mogelijk

---

oproept, noch op de problemen voor lesgevers die gebonden blijven aan de gebruikelijke, academische arbeidsverdeling en de verzelfstandiging van de modi.” (Wysocki & Lynch 2003, p. 151. Eigen vertaling)

<sup>vi</sup> Een niet te onderschatten reden waarom het *advocacy* project enig resultaat haalde bij mijn tweedejaarsstudenten, is dat het studenten betrof die de opleiding Communicatie- en Multimediadesign volgden - studenten, met andere woorden, die de technologische, audiovisuele en grafische drempel al grotendeels genomen hadden in hun opleiding.